

*Nicole Schumacher*

## Perspektiven für Studien zum Gebrauch der deutschen Vergangenheitstempora durch russische L1-Sprecher

Статья посвящена особенностям усвоения форм прошедшего времени немецкого языка русскоговорящими учащимися. Вслед за обзором общей концепции проекта автор разрабатывает необходимые для исследования временных форм основные параметры их аутентичного употребления, лежащие также в основе представленного в проекте взгляда на аспект. Наряду с этим в статье рассматриваются значимые с точки зрения обучения языку перспективы контрастивного анализа немецких и русских временных форм глагола. Автор подчеркивает целесообразность проведения эмпирического исследования с целью изучения механизмов употребления и восприятия временных форм немецкого глагола русскоговорящими учащимися. Основную роль в исследовании должны играть такие принципы кодирования внеязыковой ситуации как последовательность, частотность и параллелизм, освещенные в статье.

### 1. Einleitung

In den Bereich des Deutschen als Fremdsprache fließen Konzepte aus verschiedenen Fachrichtungen ein: aus der Linguistik, der Literaturwissenschaft, der Sprachlern- und -lehrforschung, der Zweitspracherwerbsforschung, der Fremdsprachendidaktik und der Kulturund

Landeswissenschaften, um nur einige zu nennen. Bei allem dem Gebiet angemessenen „Pluralismus der Standpunkte“ [Bausch/Christ/Krumm 2003: XVII] stellt sich immer wieder die Frage, wie die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden kann [vgl. Ellis 1997: 7ff.]: Wie können Theoretiker Informationen über Prozesse und Bedürfnisse im Klassenzimmer erhalten, um ihre Modelle anwendungsgerecht gestalten zu können? Wie können Lehrende Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen erlangen, um Lernprozesse optimal steuern zu können?

Mit dem vorliegenden Beitrag möchte ich am Beispiel von Tempus und Aspekt Perspektiven dafür aufzeigen, wie ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis aussehen kann. Eingebettet sind meine Ideen in das Projekt „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“. Ziel dieses Projekts ist es, im Rahmen eines Kompendiums für Lehrende und Lernende eine Übersicht über die deutschen und russischen Tempora zu erstellen, in der vor allem diejenigen Phänomene Beachtung finden, die für russische Lernende von besonderer Relevanz sind [vgl. auch Strietz/Kopchuk in diesem Band]. Eine zentrale Rolle spielt hierbei der Aspekt, der nur im Russischen, nicht aber im Deutschen grammatikalisiert ist.

Wie in Abbildung 1 erkennbar ist, werden wir in unserem Projekt als Vorstufen für die kontrastive Übersicht zunächst die theoretischen Grundlagen schaffen sowie empirische Beobachtungen festhalten: Wir präsentieren Forschungsergebnisse der Tempus- und Aspektforschung zu den deutschen und russischen Tempora, Prämissen zum Vergleich von Sprachen [vgl. Boguslawskaja in diesem Band] sowie Ergebnisse der Zweitspracherwerbsforschung zum Erwerb des Deutschen durch russische Lernende [vgl. Förster in diesem Band]. Zudem beschreiben wir eigene Beobachtungen aus der Unterrichtspraxis

[vgl. Smirnova in diesem Band] und werden selbst empirische Studien zum Tempusgebrauch durchführen.

*Abb. 1: Die verschiedenen Schwerpunkte des Teilprojekts „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“*

Auch der vorliegende Beitrag ist als Vorarbeit für die anvisierte kontrastive Übersicht zu verstehen. Gegenstand ist der Erwerb des Tempusgebrauchs durch russische L1-Sprecher. Dafür werde ich zunächst einen kurzen Überblick über Fragestellungen und Ergebnisse aus bisherigen einschlägigen Spracherwerbsstudien geben (Abschnitt 2). Sodann werde ich aufbauend auf Überlegungen zu einigen theoretischen und empirischen Dimensionen des Tempusgebrauchs Perspektiven für die angestrebte kontrastive Übersicht sowie für Studien zur Produktion und zur Rezeption der Vergangenheitstempora durch russische Lernende aufzeigen (Abschnitt 3). Meinen Beitrag schließe ich mit einem Resümee bezüglich zukünftiger Schritte in unserem Projekt „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“ (Abschnitt 4).

## 2. Bisherige Studien zum Erwerb der deutschen Tempora durch russische Lernende

Während der Vergleich zwischen den deutschen und russischen Tempora ein geläufiges Thema der Forschung ist [vgl. Heyl 1998; Klimonov 2001; Radčenko 2001; Böttger 2008a], liegen zum Erwerb des deutschen Tempussystems durch russische Muttersprachler noch nicht viele Studien vor. Bahnbrechend sind hier Ansätze in Böttger [2008a, b] und Schmiedtová/Sahonenko [2008]. Böttger [2008a] präsentiert eine Studie zum negativen Transfer russischsprachiger Deutschlernender in den Bereichen der Phonetik, Phonologie, Graphematik und Grammatik. Auf der Grundlage einer Fehleranalyse von vor allem schriftlichen Lernerdaten vergleicht die Autorin Strukturen des Russischen mit denen des Deutschen. Exemplarisch für die Grammatik werden die spezifischen Fehler, die russische Deutschlernende in den Bereichen Tempus und Aspekt produzieren, beschrieben und analysiert. Böttger [2008b] ist ein auf der genannten Fehleranalyse aufbauendes Handbuch für Lehrende und Lernende. Neben vielen anderen Phänomenen aus der Phonetik, Phonologie, Morphologie und Syntax werden die russischen und deutschen Strukturen auch in den Bereichen Tempus und Aspekt kurz einander gegenübergestellt. Hierbei werden diejenigen Fehler aufgelistet, die die Autorin in ihrem Fehlerkorpus häufig findet und die sie auf einen negativen Transfer aus der L1 zurückführt. Als zentrales Ergebnis hält sie eine Überproduktion des Präteritums und eine Unterproduktion des Perfekts fest [vgl. Böttger 2008a: 233ff., Böttger 2008b: 131]. Zudem erkennt sie eine „Gleichsetzung des deutschen Perfekts mit dem russischen Präteritum der perfektiven Verben [und eine] Überproduktion temporaler Adverbien zur Gliederung taxischer Relationen in narrativen Erzählungen“ [Böttger 2008a: 258]. Ähnliche Beobachtungen machen Smirnova und Boguslawskaja [in diesem Band]: Russische Lernende weisen die Tendenz auf, perfektive Situationen mit dem Perfekt auszudrücken, und sind unsicher in der Wiedergabe von temporalen Satzgefügen und ihren Zusammenhängen in Texten. Diese lernersprachlichen Erscheinungen werden von allen drei Autorinnen auf das Fehlen der grammatischen Kategorie Aspekt im Deutschen zurückgeführt. In diesem Zusammenhang wird zu Recht auf Mängel in der Didaktik

des Deutschen als Fremdsprache hingewiesen: In Lehrmaterialien wird der Komplex der Aspektualität bei der Präsentation des deutschen Tempussystems zumeist ausgesetzt. Böttger [2008b: 132f.] integriert deshalb in ihr Handbuch einen knappen Abschnitt zum Vergleich sprachlicher Mittel zum Ausdruck von Aspektualität im Russischen und Deutschen.

Schmiedtová/Sahonenko [2008] widmen ihren Beitrag gänzlich dem Aspekt. Sie spüren der Frage nach, welche Rolle der grammatische Aspekt in einer L1 für die Kodierung von Ereignissen in der mündlichen Sprachproduktion spielt [vgl. auch Stutterheim 1999; Stutterheim/Lambert 2005; Schmiedtová/Flecken 2008]. Von der Hypothese ausgehend, dass grammatische Kategorien konzeptuell fundiert sind, erheben sie durch Videoclips Produktionsdaten russischer, tschechischer und deutscher L1-Sprecher sowie russischer und tschechischer Deutschlernender. Dabei analysieren sie die Art, in der die sprachspezifische Perspektivierung von Ereignissen durch den Grad der Grammatikalisierung von Aspekt in der L1 determiniert ist, nicht nur in der L1 selbst, sondern auch in der L2. Bei ihrem Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernenden des Deutschen in Bezug auf die Endpunktmarkierung in der Sprachproduktion erkennen sie L1-spezifische Kodierungspräferenzen. Diese Präferenzen werden auch - selbst von fortgeschrittenen Lernenden - auf die L2 übertragen [vgl. auch Förster in diesem Band]. Für den vorliegenden Beitrag ist das Ergebnis relevant, dass russische Deutschlernende die Endpunkte in gegenwärtigen Situationen bevorzugt durch Präfigierung markieren, wohingegen deutsche Muttersprachler lokale Angaben oder telische, nicht notwendigerweise präfigierte Verben bevorzugen [vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2008: 64ff.]. Auch Smirnova [in diesem Band] beobachtet eine gehäufte Verwendung von Präfixen bei russischen Deutschlernenden. Schmiedtová / Sahonenko [2008: 48ff.] erklären ihre lernersprachlichen Daten durch die morphologische Operation im Russischen, über Präfigierung aus einem imperfektiven Simplexverb eine perfektive Verbalform zu bilden, um Endpunkte zu benennen. Diese L1-spezifische Strategie übertragen russische Lernende auch auf das Deutsche. Das Ergebnis einer solchen Übertragung ist nicht als Fehler zu klassifizieren, sondern als untypische, in der L2 nicht gebräuchliche Äußerung [vgl. Schmiedtová/Sahonenko 2008: 53, sowie zur Natürlichkeit sprachlicher Ausdrücke auch Handwerker 2003]. Die Autorinnen kommen zu dem Schluss, dass die sprachliche Perspektivierung in der L2 zu den zentralen Herausforderungen selbst weit fortgeschrittener Lernender gehört [vgl. auch Stutterheim/Lambert 2005; Schmiedtová/Flecken 2008].

Es lässt sich festhalten, dass bisherige Schwerpunkte in der Forschung zum Erwerb der deutschen Tempora durch russische Lernende in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion liegen.

Herauskristallisiert werden die Thesen, dass russische Lernende zu einer Überproduktion des Präteritums und einer Unterproduktion des Perfekts neigen, Schwierigkeiten in der Abgrenzung von Perfekt und Perfektiv aufweisen und temporale Adverbale und Präfixe nicht in der gleichen Weise verwenden wie deutsche L1-Sprecher. Eine zentrale Rolle wird hierbei dem unterschiedlichen Grad der Grammatikalisierung von Aspekt im Deutschen und Russischen beigemessen.

Was bleibt zum Erwerb der Vergangenheitstempora durch russische Lernende zu spezifizieren? Wie kann das Wissen über die vorliegenden und die noch zu erhebenden lernersprachlichen Daten für die anvisierte kontrastive Übersicht nutzbar gemacht werden?

### 3. Tempusgebrauch: Theoretische und empirische Dimensionen

Der Tempusgebrauch gehört zu den komplexesten Lerngegenständen in Deutsch als Fremdsprache. Er wird im Fremdsprachenerwerb erst spät gemeistert, und selbst bei weit fortgeschrittenen Lernenden sind Unsicherheiten im Gebrauch von Tempora zu bemerken. Diese Unsicherheiten führen jedoch nicht immer zur Produktion von Fehlern, sondern oftmals eher zu unnatürlichen, sprachlich nicht wohlgeformten und von L1-Sprechern nicht präferierten Verwendungen zielsprachlicher Ausdrücke, wie bereits im Zusammenhang mit Schmiedtová / Sahonenko [2008] erwähnt wurde. Für das entsprechende Lernziel ist der Begriff der „nativelike selection“ geprägt worden. Mit ihm wird das Phänomen erfasst, „[...] dass L1-Sprecher aus einer Menge bedeutungsidentischer oder -ähnlicher Paraphrasen in überraschender Übereinstimmung die Ausdrücke auswählen, die in einer gegebenen Situation natürlich klingen“ [Handwerker 2002: 209]. So ist beispielsweise der Gebrauch eines Präteritums anstelle eines Perfekts oftmals nicht als Fehler, sondern als unnatürlicher Gebrauch zu klassifizieren, da er nicht der nativen Wahl eines deutschen L1-Sprechers entspricht.

Für die Zwecke des Deutschen als Fremdsprache ist es notwendig, zwischen Gebrauchsbeschränkungen und Gebrauchspräferenzen zu unterscheiden [vgl. Schumacher 2005: 19ff., 152ff.]. Wenn eine grammatische Form oder Struktur in einer L2 gelernt wird, so umfasst dies beide Lernziele. Gebrauchsbeschränkungen sind Teil der aufzubauenden grammatischen Kompetenz, Gebrauchspräferenzen Teil der aufzubauenden pragmatischen Kompetenz. Was die grammatische Kompetenz in Bezug auf den Tempusgebrauch betrifft, so müssen Lernende wissen, in welchen Kontexten die Tempora obligatorisch und in welchen sie ungrammatisch sind. Was die pragmatische Kompetenz betrifft, so müssen sie wissen, in welchen Kontexten die Tempora bevorzugt verwendet werden, d.h. in welchen Kontexten verschiedene Tempora grammatisch sind, jedoch nur bestimmte Tempora natürlich klingen.

In diesem Zusammenhang ist beispielsweise das Phänomen der Überproduktion des Präteritums in Lernervarietäten L1 Russisch - L2 Deutsch genauer zu beleuchten. Ausgehend von Beschreibungen der Gebrauchsbeschränkungen und -präferenzen des Präteritums [vgl. Schumacher 2005: 186ff.] stellt sich die Frage, wann russische Lernende das Präteritum inkorrekt und wann sie es in unnatürlicher Weise verwenden. Gleiches gilt für die lernersprachliche Produktion von temporalen Adverbialen und Präfixen sowie für Schwierigkeiten in der Abgrenzung von Perfekt und Perfektiv: Wann sind entsprechende Äußerungen als Fehler, wann als nicht-nativer Gebrauch zu klassifizieren? Bevor ich die theoretischen und empirischen Dimensionen dieser Fragen weiter ausführe, sei zunächst ein weiterer Bereich jenseits des klassischen Fehlers im Klassenzimmer angesprochen.

Da das Ziel von Fremdsprachenunterricht in der Beherrschung nicht nur der produktiven, sondern auch der rezeptiven Fertigkeiten liegt, wollen wir in unserem Projekt auch der Frage nachgehen, worin spezifische Schwierigkeiten bei der Interpretation der deutschen Tempora durch russische Lernende liegen. Auch für die Sprachrezeption ist die Dimension der Natürlichkeit, des nativen Verstehens von Relevanz [vgl. Schumacher 2008a]. Im Zusammenhang mit unserem Projekt sind hierbei folgende Fragen interessant: Haben die Kodierungsoptionen des grammatischen Aspekts im Russischen

einen Einfluss auf die Interpretation von Vergangenheits-tempora in deutschen Texten durch Lernende? Weisen russische Lernende andere Präferenzen bei der Interpretation sprachlicher (lexikalischer und grammatischer) Mittel auf als deutsche L1-Sprecher? Wie kann diese Dimension der „nativelike comprehension“, des nativen Verstehens, erfasst und für die angestrebte kontrastive Übersicht nutzbar gemacht werden?

Für lernersprachliche Phänomene in der Produktion wie in der Rezeption gehe ich in Anlehnung an Schmiedtová/Sahonenko [2008] und Schmiedtová/Flecken [2008] davon aus, dass grammatische Kategorien wie Aspekt konzeptuell fundiert sind [vgl. auch Boguslawskaja, Förster, Smirnova in diesem Band]. Die einzelnen Komponenten von temporalen und aspektualen Konzepten - z.B. Vorzeitigkeit oder Abgeschlossenheit - sind in Sprachen unterschiedlich repräsentiert: Sie können durch obligatorische, grammatische Kategorien oder lexikalisch kodiert werden oder sie werden weder grammatisch noch lexikalisch kodiert, sondern pragmatisch erschlossen. Wenn ein aspektuales Teilkonzept in einer Sprache grammatikalisiert ist, so wird die Aufmerksamkeit von L1-Sprechern dieser Sprache auf dieses Konzept gelenkt und es bilden sich präferierte konzeptuelle Muster heraus [vgl. Stutterheim 1999; Handwerker 2003, 2004; Schumacher 2005: 62ff., Schumacher 2008a]. Diese Muster oder sprachspezifischen Kodierungspräferenzen übertragen Lernende auch auf die Fremdsprache: Sie suchen auch in der L2 nach Ausdrucksmitteln für diejenigen Teilkonzepte, die in ihrer L1 obligatorisch markiert werden. Ergebnis dieser Suche sind oftmals Texte, die zwar grammatisch korrekt sind, jedoch unnatürlich klingen, oder Unsicherheiten bei der Interpretation von Tempora. Ausgehend von diesen Überlegungen zur Natürlichkeit sprachlicher Ausdrücke, zur Differenzierung zwischen den Fertigkeiten und zur konzeptuellen Fundierung von Aspekt werden im Folgenden Perspektiven für verschiedene Studien im Rahmen des Projekts „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“ entwickelt.

#### 4. Perspektiven für Studien im Rahmen des Projekts „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“

Gegenstand des vorliegenden Abschnitts sind zunächst Perspektiven für kontrastive Studien zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum im Deutschen. Im Anschluss daran werden Perspektiven für Studien zur Produktion, sodann Perspektiven für Studien zur Rezeption der deutschen Vergangenheits-tempora durch russische Lernende entwickelt.

##### 4.1 Perspektiven für kontrastive Studien zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum

Ein vieldiskutierter Klassiker sowohl in der Linguistik als auch in der Didaktik ist die Frage nach der Wahl zwischen Perfekt und Präteritum [vgl. für Überblicke Schumacher 2005: 74ff. bzw. 13ff.]. Wie notwendig es ist, bei dieser Frage zwischen den Gebrauchsbeschränkungen und den Gebrauchspräferenzen beider Tempora zu differenzieren, sei kurz an Daten und Ausführungen aus Böttger [2008a] exemplifiziert.

Die Überproduktion des Präteritums und Unterproduktion des Perfekts bei russischen Lernenden führt die Autorin auf einen Kontrastmangel

und eine daraus resultierende Analogiebildung zurück: „Da im Russischen eine einzige [synthetische] Präteritalform (mit Hilfe der beiden Aspekte) alle Vergangenheitsfunktionen abdeckt, wird [...] der falsche Schluss gezogen, dass auch das deutsche Präteritum ähnlich multifunktional ist“ [Böttger 2008a: 234].

Die Autorin präsentiert sodann von ihr als Fehler klassifizierte lernersprachliche Daten, in denen das Präteritum in allgemeinfaktischer, iterativer und perfektischer Funktion verwendet wird. Die so genannte perfektische Funktion des russischen Präteritums perfektiver Verben besteht für Böttger [2008a: 236] darin, eine Handlung darzustellen, die sich zwar in der Vergangenheit abspielt, deren Wirkung aber bis zur Gegenwart reicht. Als typischer Fehler wird folgende Äußerung angeführt:

(1) \*/? *Jetzt bin ich 61 Jahre alt. 1992 kam ich nach Deutschland.* [vgl. Böttger 2008a: 236]

perfektive  
Vergangenheitslesarten  
(6)  
imperfektive  
Vergangenheitslesarten  
(8)

Da im zweiten Satz im Russischen ein perfektives Verb im Präteritum stünde, wird hier aus den genannten Gründen auch im Deutschen ein Präteritum gewählt, obgleich ausschließlich ein Perfekt korrekt wäre, so die Autorin.

An dieser Stelle ist zu fragen, ob es sich in (1) tatsächlich um eine ungrammatische Äußerung handelt. Bedauerlicherweise gibt es keine Angaben zum weiteren Kontext der Äußerung. Wenn der/die Lernende weitere Sätze zur Situation in Deutschland seit 1992 anschließt, so liegt in *kam* eine zielsprachliche Tempuswahl vor; das Präteritum würde in diesem Fall Distanz signalisieren und damit eine Erzählung einleiten. Auch wenn die Äußerung eine isolierte Antwort auf eine Frage darstellt, handelt es sich in meinen Augen nicht um einen Fehler, sondern um eine nicht-native Verwendung. Denn es liegt eine Vergangenheitslesart des Präteritums vor, und das Präteritum verfügt - ebenso wie das Perfekt - über Vergangenheitslesarten. Nur der Faktor der Distanz wäre in diesem Fall nicht in einer Weise berücksichtigt, wie er von deutschen L1-Sprechern berücksichtigt würde: Diese würden ein Perfekt wählen, weil sie der Äußerung Relevanz für die Gegenwart beimessen. Die Wahl eines Präteritums in (1) hingegen stellt eine nicht-native Verwendung dar, da zwar die Zeitreferenz richtig ist, jedoch der subjektive Faktor der Distanz nicht zielsprachlich realisiert wurde.

Es wird die Notwendigkeit deutlich, Kriterien dafür anzugeben, worin die Gebrauchsbeschränkungen und die Gebrauchspräferenzen von Perfekt und Präteritum bestehen. Hierfür ist es zunächst wichtig, sich einen Überblick über die verschiedenen Lesarten beider Tempora zu verschaffen [vgl. Schumacher 2005: 157ff.].

**Perfektlesarten**  
Resultatslesarten  
Vergangenheitslesarten  
*Abb. 2: Perfektlesarten*  
resultative  
Gegenwartslesarten  
(2)  
resultative  
Zukunftslesarten  
(4)

**Präteritumlesarten**

Abb. 3: Präteritumlesarten

Wie an den Abbildungen zu sehen ist, verfügen sowohl das Perfekt als auch das Präteritum über Vergangenheitslesarten. Nur das Perfekt ermöglicht zudem Resultatslesarten. Bei Resultatslesarten wird eine Aussage über den Nachzustand eines Ereignisses gemacht. Dieser liegt in der Gegenwart (2) oder in der Zukunft (4). Beide Lesarten sind bei einem Präteritum ungrammatisch (3, 5) [vgl. Schumacher 2005: 158ff., 187ff.].

(2) *Er hat sich damit jetzt als Politgangster entlarvt.*

[Hörbeleg Tagesschau 19.08.03]

(3) *\*Er entlarvte sich damit jetzt als Politgangster.*

(4) *Gleich habe ich es geschafft.*

(5) *\*Gleich schaffte ich es.*

Da ein Präteritum die temporale Referenz auf einen Nachzustand nicht ermöglicht und zudem erfordert, dass die Zeit, für die die Aussage Gültigkeit hat, immer mit einem zeitlichen Abstand vor der Äußerungszeit liegt, sind Resultatslesarten mit Adverbien wie *jetzt* oder *gleich* ungrammatisch.<sup>1</sup> Ansonsten verfügen Perfekt und Präteritum über die gleichen Lesarten: über perfektive Vergangenheits-

<sup>1</sup> Die zentrale Differenz zwischen dem Perfekt und dem Präteritum hat auch einen morphosyntaktischen Niederschlag. Beim Perfekt liefert der Komplex aus Auxiliar und Partizip II-Morphem den Bedeutungsbeitrag [Vorzeitigkeit in Bezug auf einen Nachzustand], das als Nullmorphem erscheinende Präsensmorphem liefert den Beitrag [Nicht-Vergangenheit]. Dadurch werden der Konstruktion zwei Zeitintervalle zugeordnet: die Situationszeit, d.h. die Zeit, zu der die in der Äußerung realisierte Situation stattfindet, und die Zeit des Nachzustandes dieser Situation. Je nach Kontext wird jeweils eines der beiden Zeitintervalle ins Zentrum der Äußerung gerückt. Daraus entstehen dann Resultatslesarten bzw. Vergangenheitslesarten [vgl. Musan 2002: 26ff.]. Das Präteritum verfügt weder über ein Auxiliar noch über ein Partizip II, so dass es keine Bedeutungskomponente gibt, die einen Nachzustand zur Verfügung stellt. Stattdessen signalisiert es durch das Präteritalmorphem Distanz, die u.a. eine zeitliche Dimension hat [vgl. Schumacher 2005: 186ff.].

perfektive  
Vergangenheitslesarten

(7)  
imperfektive  
Vergangenheitslesarten

(9)

lesarten (6, 7) und imperfektive Vergangenheitslesarten (8, 9) [vgl. Schumacher 2005: 192ff.].

(6) *Er hat sich damit gestern als Politgangster entlarvt.*

(7) *Er entlarvte sich damit gestern als Politgangster.*

(8) *Als ihr Bruder angerufen hat, hat Virginia gerade CDs gebrannt.*

(9) *Als ihr Bruder anrief, brannte Virginia gerade CDs.*

In (6) und (7) werden in der Vergangenheit abgeschlossene Ereignisse geschildert. In (8) und (9) werden in der Vergangenheit verlaufende Ereignisse realisiert, ohne dass ihr Endpunkt berücksichtigt würde.

Bis hierher habe ich die grammatische Dimension der beiden zentralen Vergangenheits tempora im Deutschen angedeutet. Bevor ich zur pragmatischen Dimension übergehe, seien an dieser Stelle bereits Perspektiven für die in unserem Projekt angestrebte kontrastive Übersicht aufgezeigt: Die in den Abbildungen 2 und 3 dargestellten Lesarten sollten aus der Perspektive des Russischen ergänzt werden [vgl. entsprechend für das Italienische Schumacher 2008b]. Das Ergebnis wird ein sehr viel differenzierteres Bild der Lesarten und der erläuternden Beispiele sein, bei denen diejenigen lexikalischen Mittel, die die aspektualen Bedeutungen realisieren, eine zentrale Rolle spielen werden. Wie Boguslawskaja [in diesem Band] schreibt, wird es notwendig sein, bei dem kontrastiven Vergleich stets auch die onomasiologische Perspektive im Blick zu behalten.

Was den Tempusgebrauch jenseits der grammatischen, genuin

temporal-aspektualen Dimension betrifft, so ist hier vor allem die bereits erwähnte Distanz zentral. Diese hat oftmals die folgende Ausprägung: Der Sprecher signalisiert durch das Präteritalmorphem eine Distanz zu seiner Äußerung und zeigt dadurch, dass er die auszudrückende Situation als nicht relevant für die Gegenwart betrachtet.

Im Gegensatz dazu wird durch das Präsensmorphem im Perfekt markiert, dass eine Situation als relevant erachtet wird. Perfekt und Präteritum sind nur dann austauschbar, wenn im Zentrum der Aussage eine vergangene Situation steht, d.h. bei den Vergangenheits-

---

<sup>1</sup> Vgl. für weitere Ausprägungen von Distanz - neben der temporalen und der relevanzbezogenen Komponente - Schumacher [2005: 189ff., 2008b].

lesarten. Was ihre Gebrauchspräferenzen hierbei betrifft, so sind nicht aspektuale Faktoren ausschlaggebend, sondern der subjektive Faktor der Relevanz, die der Sprecher einer Situation für den konkreten Gesprächskontext beimisst. Dieses herauszuarbeiten wird eine Aufgabe in der angestrebten kontrastiven Übersicht sein. So kann den Tendenzen russischer Lernender, die in ihrer L1 grammatikalisierten Kodierungsoptionen für Perfektiv und Imperfektiv auf das Perfekt und das Präteritum im Deutschen zu übertragen, entgegengewirkt werden.

Auf dem Relevanzfaktor basierende Gebrauchspräferenzen des Perfekts und Präteritums werden in Anlehnung an Weinrich [1993] auch durch die Konzepte des Besprechens und Erzählens erfasst. Bei den besprechenden Tempora wird dem Hörer in einer Kommunikationssituation eine gespannte Rezeptionshaltung nahe gelegt; es wird signalisiert, dass der Sprecher bereit ist, über seine Aussage zu diskutieren. Bei den erzählenden Tempora wird dem Hörer oder Leser eine entspannte Rezeptionshaltung suggeriert; es wird darum gebeten, die Diskussion über die einzelnen Aussagen zunächst einmal aufzuschieben, um eine Erzählung entfalten zu können [vgl. Weinrich 1993: 198ff.] Durch den Relevanzfaktor und die Konzepte des Besprechens und Erzählens wird erklärbar, dass das Präteritum bevorzugt in schriftlichen Texten und beim - mündlichen und schriftlichen - Erzählen verwendet wird. Denn in diesen Kontexten werden Situationen ausgedrückt, die nicht unmittelbar für die jeweilige Sprechsituation relevant sind. Vgl. hierfür (10) versus (11):

(10) *Gestern passierte viel. Er entlarvte sich als Politgangster.*

(11) *Genug ist genug. Er hat sich damit gestern endgültig als Politgangster entlarvt.*

(10) ist eine typische mündliche Erzählsituation, in der eine entspannte Rezeptionshaltung suggeriert wird, weil die Situation nicht als relevant eingestuft wird. In (11) wird deutlich, dass sich selbst bei den Vergangenheitslesarten des Perfekts die Intuition ergibt, dass eine Äußerung für die konkrete Sprechsituation relevant ist, obwohl eine Aussage über eine vergangene Situation gemacht wird. [vgl. Schumacher 2005: 197ff.]. Um das Lernziel der „nativelike selection“ zu erreichen, sollten Lernende mit diesen Gebrauchspräferenzen vertraut gemacht werden. Dabei ist zu verdeutlichen, dass es sich bei der Wahl des einen oder anderen Tempus in Beispielen wie diesen - ebenso wie in (1) - nicht um eine Frage des korrekten, sondern des nativen Tempusgebrauchs handelt.

Zusammenfassend lässt sich für kontrastive Studien zum Gebrauch von Perfekt und Präteritum durch russische Lernende Folgendes festhalten: Die Übersicht über die deutschen und russischen Tempora sollte einerseits detaillierte Darstellungen von lexikalischen und grammatischen Ausdrucksmitteln für Aspektualität und Temporalität



im Rahmen der zentralen Perfekt- und Präteritumlesarten aufweisen. Andererseits sollte die für die Unterscheidung zwischen Perfekt und Präteritum zentrale Dimension der Distanz herauskristallisiert werden.

#### 4.2 Perspektiven für Studien zur Produktion

Was die Präsentation lexikalischer Mittel wie Adverbale und Präfixe zur Realisierung von Aspektualität in der kontrastiven Übersicht betrifft, so ist es in meinen Augen notwendig, hier zunächst eine empirische Erhebung durchzuführen, die die Ergebnisse aus Böttger [2008a: 255ff.] und Schmiedtová/Sahonenko [2008] ergänzt. Ziel dieser Erhebung ist es, den spezifischen Gebrauchsunsicherheiten russischer Lernender sowie der nativen Verwendung lexikalischer Mittel zum Ausdruck von aspektualen Bedeutungen in narrativen Strukturen durch deutsche L1-Sprecher auf die Spur zu kommen. In diesem Zusammenhang ist davon auszugehen, dass auch Erkenntnisse über das komplexe Zusammenspiel von Aspekt und Aktionsart zu Tage treten [vgl. Boguslawskaja in diesem Band] sowie über die Verteilung von Perfekt und Präteritum in Lernervarietäten L1 Russisch - L2 Deutsch.

Als Stimulusmaterial einer entsprechenden Studie ist eine Bildergeschichte denkbar, mit deren Hilfe Daten zur sprachlichen Realisierung von mindestens drei zentralen aspektualen Funktionen elizitiert werden: der Sequenz, der Inzidenz und dem Parallelismus. Um diese drei Funktionen auszudrücken, werden im Russischen folgende Aspekte verwandt: Perfektiv - Perfektiv für die Sequenz, Perfektiv - Imperfektiv für die Inzidenz und Imperfektiv - Imperfektiv für den Parallelismus [vgl. Heyl 1998: 65; Böttger 2008a: 207]. Folglich ist bei der sprachlichen Realisierung von Sequenzen, Inzidenzen und Parallelismen davon auszugehen, dass russische Lernende auch im Deutschen nach aspektualen Mitteln suchen, um die entsprechenden Bedeutungen zu realisieren. Gerade diese Situationen spielen für temporale Satzgefüge und ihre Zusammenhänge in Texten eine wichtige Rolle. So können wir Aufschluss darüber erlangen, wie russische Lernende die deutschen Tempora nicht nur in - vor allem in der Linguistik vorkommenden - isolierten Äußerungen, sondern im Diskurs, in narrativen Strukturen verwenden [vgl. auch Boguslawskaja, Smirnova in diesem Band]. Sequenzen, Inzidenzen und Parallelismen lassen sich wie folgt erfassen:

Eine Sequenz ist der sprachliche Ausdruck von zwei oder mehreren Ereignissen, bei denen jeweils der Endpunkt realisiert wird. Die Ereignisse werden als aufeinander folgend interpretiert.

(12) *Als sie ins Zimmer kam, begann er sofort zu singen.*

In diesem Beispiel werden beide Teilereignisse mit ihrem jeweiligen Endpunkt perspektiviert. Daraus ergibt sich die sequentielle Interpretation: Erst kommt sie ins Zimmer, dann beginnt er zu singen.

Bei einer Inzidenz werden zwei oder mehrere Ereignisse ausgedrückt, wobei ein Ereignis von einem bestimmten Betrachtspunkt aus in seinem Verlauf präsentiert wird, ohne dass ein Endpunkt berücksichtigt wird. Dadurch entsteht eine progressive Interpretation.

(13) *Als sie ins Zimmer kam, sang er gerade schönste Arien.*

Hier liegt der Betrachtspunkt im Ereignis des Ins-Zimmer-Kommens im temporalen Nebensatz. Von diesem aus wird das Ereignis des Hauptsatzes als progressiv, ohne seinen Endpunkt, perspektiviert. Entsprechend lassen sich (8) und (9) interpretieren.

Ein Parallelismus besteht darin, dass zwei oder mehrere Ereignisse in ihrem Verlauf präsentiert werden, ohne dass Endpunkte berücksichtigt werden.

(14) *Während sie Klavier spielte, sang er Arien.*

In dieser Äußerung wird weder das Ende des Klavierspielens noch das Ende des Singens berücksichtigt. Beide Arten des Musizierens werden als parallel verlaufend dargestellt.

Ich verzichte an dieser Stelle bewusst darauf, die lexikalischen und grammatischen Mittel zur Bezeichnung der jeweiligen Situationen zu diskutieren. Welche sprachlichen Mittel von deutschen L1-Sprechern und welche von russischen Lernenden zum Ausdruck von Sequenzen, Indizen und Parallelismen verwendet werden, soll gerade in der anvisierten Studie zur Sprachproduktion herausgearbeitet werden.

#### 4.3 Perspektiven für Studien zur Rezeption

Auch in einer zu entwerfenden empirischen Studie zur Rezeption der deutschen Vergangenheitstempora durch russische Lernende bietet es sich an, von Sequenzen, Inzidenzen und Parallelismen in narrativen Texten auszugehen. Als Stimulusmaterial kommt hier ein Fragebogen in Betracht, durch den elizitiert wird, wie russische Lernende und deutsche L1-Sprecher die Verwendung von Perfekt und Präteritum mit verschiedenen Aktionsarten in Sequenzen, Inzidenzen und Parallelismen beurteilen. Die Aktionsarten sind hier von zentraler Bedeutung, weil sie inhärente Grenzen von Situationen bieten, was deutsche L1-Sprecher zu präferierten Interpretationen von temporalen Satzgefügen veranlasst [vgl. Schumacher 2005: 179ff., 2008a].

Methodisch kommt das Verfahren von Akzeptabilitätsurteilen in Frage. Durch dieses Verfahren ist es möglich, zwischen grammatischen, unnatürlichen und ungrammatischen Äußerungen zu unterscheiden [vgl. Schumacher 2008a]. Als vorläufige Arbeitshypothese soll an dieser Stelle Folgendes formuliert werden: Deutsche L1-Sprecher schätzen sowohl das Perfekt als auch das Präteritum in allen drei Situationen als grammatisch und natürlich ein. Als Beurteilungskriterium setzen sie eher Aktionsarten sowie mit Distanz zusammenhängende Phänomene wie Textsortenspezifität und Mündlichkeit / Schriftlichkeit an. Russische Lernende hingegen beurteilen die Verwendung des Perfekts in Parallelismen und in Hauptsätzen von Inzidenzen als ungrammatisch oder unnatürlich, weil sie Unsicherheiten bei der Interpretation von imperfektiven Situationen im Perfekt haben. Sie bewerten den Gebrauch des Präteritums in Sequenzen als ungrammatisch oder unnatürlich, da sie Schwierigkeiten bei der Interpretation von perfektiven Situationen im Präteritum haben. Die Verifizierung dieser Arbeitshypothese würde die Thesen von Böttger [2008a] und Smirnova [in diesem Band] bestätigen, nach denen russische Lernende Analogien zwischen dem Präteritum imperfektiver Verben im Russischen und dem deutschen Präteritum sowie zwischen dem Präteritum perfektiver Verben und dem Perfekt ziehen. Hochinteressant wird die Frage sein, welche Rolle die Aktionsarten in ihrem Zusammenspiel mit den Tempora für russische Lernende spielen.

#### 5. Schlussbemerkungen

Im vorliegenden Beitrag ist deutlich geworden, dass verschiedene theoretische und empirische Dimensionen des Themas „Tempus als Lerngegenstand in Deutsch als Fremdsprache für russische L1-Sprecher“ vielversprechend dafür sind, der Frage nach dem Gebrauch der deutschen Vergangenheitstempora durch russische Lernende und ihrer Umsetzung in Deutsch als Fremdsprache auf die

Spur zu kommen. In theoretischer Hinsicht erweist es sich als sinnvoll, in eine kontrastive Übersicht über die deutschen und russischen Tempora detaillierte Darstellungen von grammatischen und lexikalischen Ausdrucksmitteln zum Ausdruck von Aspektualität zu integrieren sowie die für die Differenzierung zwischen Perfekt und Präteritum zentrale Dimension der Distanz zu berücksichtigen. Dabei sollte stets zwischen einem grammatischen und einem nativen Sprachgebrauch differenziert werden. Empirisch vielversprechend sind Studien zur Produktion und Rezeption der Vergangenheitstempora durch russische Lernende, in denen ausgehend von den außersprachlichen Situationen Sequenz, Inzidenz und Parallelismus Daten dazu erhoben werden, wie russische Lernende und deutsche L1-Sprecher die Vergangenheitstempora gebrauchen. Ein zentraler Fokus liegt hierbei auf dem Gebrauch lexikalischer und grammatischer Mittel für den Ausdruck von Aspektualität. Durch entsprechende theoretische und empirische Schritte können wir unserem Ziel, im Rahmen eines Kompendiums für Lehrende und Lernende eine kontrastive Übersicht über die deutschen und russischen Tempora zu erstellen, näher kommen und somit einen Beitrag dazu liefern, die Kluft zwischen Theorie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache zu überwinden.

#### Literatur

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage.* Tübingen.
- Böttger, Katharina (2008a): *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern. Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen.* Ms. [Dissertation]. Hamburg.
- Böttger, Katharina (2008b): *Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende.* Münster.
- Boguslawskaja, Irina W. (im Band): *Funktionale Grammatik als Grundlage einer kontrastiven Analyse. Gedanken zur Methodologie der Forschung.*
- Ellis, Rod (1997): *SLA Research and Language Teaching.* Oxford.
- Förster, Nadine (im Band): *Konzeptualisierungsmuster im Deutschen, Englischen und Russischen und ihre Rolle für den Gebrauch des Deutschen. Ein Forschungsüberblick.*
- Handwerker, Brigitte (2002): Chunks, Raster, Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.) (2002): *Grammatik und Fremdspracherwerb.* Tübingen. 207-230.
- Handwerker, Brigitte (2003): Telizität im Deutschen - ein Lerngegenstand. In: *Deutsch als Fremdsprache* 40.3, 141-147.
- Handwerker, Brigitte (2004): Geschehensperspektivierung als Übersetzungsproblem. In: Colliander, Peter / Hansen, Doris / Zint-Dyhr, Ingeborg (Hrsg.) (2004): *Linguistische Aspekte der Übersetzungswissenschaft.* Tübingen. 113-127.
- Heyl, Sonja (1998): Aspektualität. In: Gladrow, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Russisch im Spiegel des Deutschen. Eine Einführung in den russisch-deutschen und deutsch-russischen Sprachvergleich.* Frankfurt. 64-75.
- Klimonov, Wladimir D. (2001): Semantische und pragmatische Parameter der Aspektualität im Russischen und im Deutschen. In: Gladrow, Wolfgang / Hammel, Robert (Hrsg.) (2001): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik.* Frankfurt. 151-168.
- Musan, Renate (2002): *The German Perfect. Its Semantic Composition and its Interactions with Temporal Adverbials.* Dordrecht.
- Radčenko, Oleg Anatol'ewič (2001): Das funktional-semantische Feld der Temporalität im Russischen und Deutschen. In: Gladrow, Wolfgang / Hammel, Robert (Hrsg.) (2001): *Beiträge zu einer russisch-deutschen kontrastiven Grammatik.* Frankfurt. 169-180.

Schmiedtová, Barbara / Flecken, Monique (2008): Aspectual concepts across languages: Some considerations for second language learning. In: de Knop, Sabine et al. (Hrsg.) (2008): *Pedagogical Grammar*. Berlin. 357-384.

Perspektiven für Studien zum Gebrauch der deutschen Vergangenheitstempora durch russische L1-Sprecher

46

Schmiedtová, Barbara / Sahonenko, Natascha (2008): Die Rolle des grammatischen Aspekts in der Ereignis-Enkodierung: Ein Vergleich zwischen tschechischen und russischen Lernern des Deutschen. In: Walter, Maik / Grommes, Patrick (Hrsg.) (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen. 45-72.

Schumacher, Nicole (2005): *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen.

Schumacher, Nicole (2008a): The role of grammatical aspect in the comprehension of tense: Evidence from advanced learner varieties L1 Italian - L2 German.

In: Walter, Maik / Grommes, Patrick (Hrsg.) (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen. 73-92.

Schumacher, Nicole (2008b): Vergangenheitstempora im Italienischen und Deutschen. In: Nied, Martina (Hrsg.) (2008): *Ausgewählte Phänomene zur kontrastiven Linguistik Italienisch - Deutsch. Ein Studien- und Übungsbuch für italienische DaF-Studierende*. Mailand. 81-97.

Smirnova, Tatjana (im Band): *Aspektuale Konzepte als präferierte Muster russischer L1-Sprecher beim Lernen des Deutschen*.

Strietz, Monika / Kopchuk, Ljubov (im Band): *Metaphern in Deutsch als Fremdsprache*.

Stutterheim, Christiane von (1999): How language specific are processes in the conceptualizer? In: Klabunde, Ralf / Stutterheim, Christiane von (Hrsg.) (1999): *Representations and Processes in Language Production*. Wiesbaden. 153-179.

Stutterheim, Christiane von / Lambert, Monique (2005): Crosslinguistic analysis of temporal perspective. In: Hendricks, Henriette (Hrsg.) (2005): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin. 203-230.

Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim.  
Nicole Schumacher